Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8570421
Centre d'intérêt: 170

Desrosiers, Jules.

Trois textes sur l'éducation des adultes comme support au développement régional / Jules Desrosiers. -- [Québec] : Direction générale de l'éducation des adultes, 1984.
35 p. ; 28 cm.

Code: 38-1290.

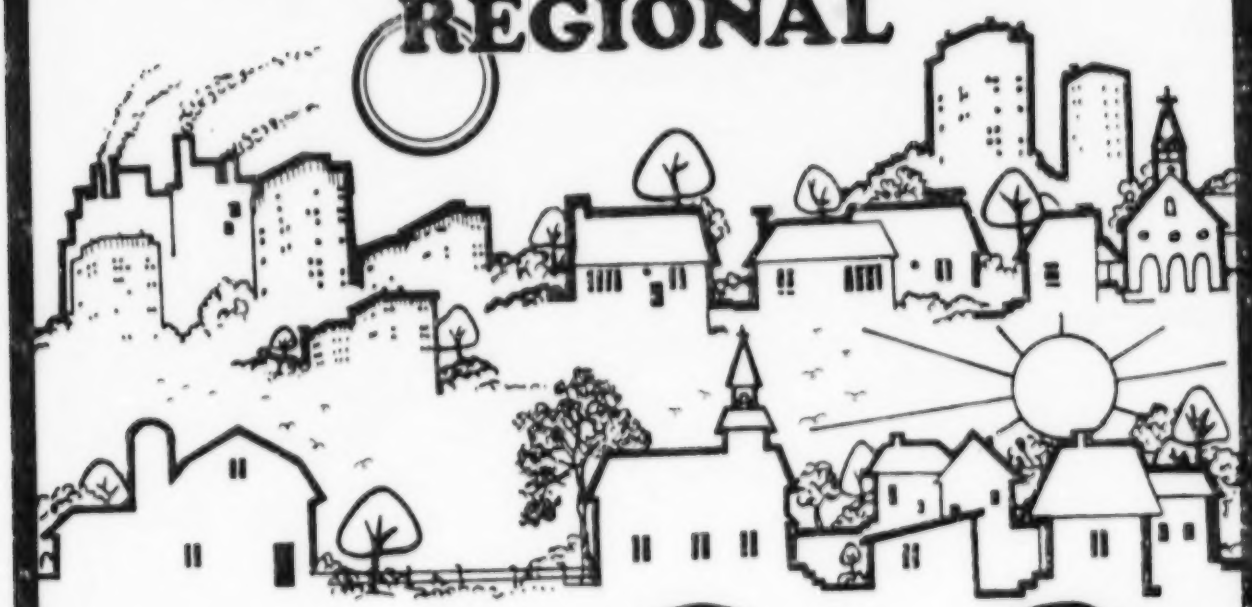
Descripteur(s): *Développement régional *Education populaire *Besoins d'éducation *Analyse de données *Education des adultes

Le document regroupe trois textes rédigés en 1983. Le premier, après avoir présenté quelques réflexions critiques sur la notion de "besoin" en éducation, relate une expérience d'éducation populaire faite à Port-Cartier. L'intérêt de cette expérience est moins dans ce qui est devenu un cours de couture, que dans la façon dont les formatrices s'y sont prises pour comprendre et interpréter la vie des femmes de Port-Cartier et dans la démarche qu'elles ont suivie pour rendre un service éducatif à ces femmes. Le deuxième texte présente un compte rendu des travaux d'un atelier tenu au Symposium international de Montréal sur l'éducation permanente, en avril 1983, atelier que présidait l'auteur. Il résume brièvement les cas rapportés à l'atelier, puis formule un certain nombre de commentaires sur le thème "éducation des adultes et développement régional". Le troisième texte a été rédigé après une mission québécoise en France portant sur les "schémas régionaux de la formation professionnelle": il traite des données sur l'emploi qui peuvent être utiles pour les organismes d'éducation des adultes.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8370169

EDUQ 8570421

TROIS TEXTES SUR L'ÉDUCATION DES ADULTES COMME SUPPORT AU DÉVELOPPEMENT RÉGIONAL



JULES DESROSIERS
MAI 84

Québec

38-1290

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1984
Tous droits réservés

Dépôt légal
Deuxième trimestre - 1984

EDUQ 8570421

TROIS TEXTES SUR L'ÉDUCATION DES ADULTES COMME SUPPORT AU DÉVELOPPEMENT RÉGIONAL

Jules Desrosiers

Mai 1984

TABLE DES MATIÈRES

Page

POURQUOI ME DITES-VOUS QUE VOUS AVEZ BESOIN D'APPRENDRE LA COUTURE, À MOI QUI NE VEUX PAS VOUS MONTRER LA COUTURE ET QUI VOUS L'ENSEIGNERAI POURTANT, À VOUS QUI SAVEZ DÉJÀ COUDRE? 1

Ne dites pas "besoin", dites plutôt... 1

Le cas de la couture en éducation populaire 3

Le cas de Port-Cartier 5

UNE TENDANCE DONT L'AMPLEUR INTERNATIONALE S'ACCENTUE: faire servir l'éducation des adultes au développement régional 11

L'éducation des adultes et le développement régional 13

1. Cas étudiés au Symposium 14

2. Commentaires 17

QUELLES DONNÉES SUR L'EMPLOI PEUVENT ÊTRE UTILES AUX ORGANISMES D'ÉDUCATION DES ADULTES? 31

POURQUOI ME DITES-VOUS QUE VOUS AVEZ BESOIN D'APPRENDRE LA COUTURE, À MOI QUI NE VEUX PAS VOUS MONTRER LA COUTURE ET QUI VOUS L'ENSEIGNERAI POURTANT, À VOUS QUI SAVEZ DÉJÀ COUDRE?

Note rédigée après le séminaire de Jannina (Grèce) sur l'éducation populaire et le développement régional, les 6-7-8 octobre 1983

Ne dites pas "besoin", dites plutôt...

J'ai commencé à travailler en éducation des adultes en 1967. On parlait déjà de besoins de formation. L'estimation des besoins était une opération de cueillette et de traitement de données qui débouchait sur une offre de services. Si l'expression "estimation des besoins" est à peu près univoque, on peut s'interroger longtemps sur le sens du mot "besoin" dans l'expression "estimation de besoins" elle-même. Et ça n'est là qu'un exemple des emplois hardis auxquels nous soumettons ce mot.

Quant à moi, je ne sais plus ce que ce mot veut dire. En matière éducative en tout cas, je ne sais plus ce que c'est qu'un "besoin". Le mot besoin nous rend de mauvais services. Il nous embrouille l'esprit. Peut-être même nous en servons-nous comme camouflage à l'occasion.

Quand nous parlons entre nous de besoins subjectifs et de besoins objectifs en tout cas, j'aime pas ça. Les "besoins subjectifs", ce ne sont pas les besoins de l'autre (le client), mais ce qu'il en dit, ce qu'il croit en savoir. Les besoins objectifs sont ce que le formateur ou l'organisme de formation (celui qui sait, moi) croit savoir être ce qu'il faut au client. Et dans ces conversations vient toujours un moment où "vrai besoin" me fait penser à "liberté bien comprise" ou encore à "conscience éclairée" dans la phrase "chacun suivra ce que lui dicte sa conscience, je le concède, à condition cependant qu'il s'agisse d'une "conscience éclairée". C'est-à-dire qu'à un moment donné j'ai l'impression que "besoin" n'est pas seulement flou mais ambigu et dangereux. Ce mot nous sert parfois à récupérer du pouvoir que l'obligation de la non-directivité ou du leadership démocratique nous a forcé à consentir au client : nous partons de ses besoins, soit, mais nous nous réservons le rôle d'interprète !

Je préfère ne plus parler de besoins. Depuis plusieurs années, lorsque je suis forcé d'utiliser ce mot, je le place entre guillemets, guillemets qui sont une mise en garde au lecteur et qui signifient "attention, ce mot comporte une forte marge d'erreur et peut vous induire en erreur, à vos dépens".

L'effort que je m'impose de ne pas employer le mot "besoin" c'est en vérité l'effort de parler clairement. Voici des exemples de ce que veut dire "besoin" suivant à qui on en prête l'usage.

. Dans la bouche d'un client :

"Ce que je veux faire, apprendre, savoir, devenir, changer."

. Dans la bouche d'un formateur :

"Ce que vous devriez apprendre, être, changer, car d'après moi, qui suis expert en la matière, ça vous rendrait service, étant donné ce que je sais de vous et de votre situation."

. Dans la bouche d'un formateur :

"Ce que je veux vous enseigner parce que j'y excelle (ou parce que j'aimerais y exceller), parce que c'est mon métier ou encore parce que c'est mon gagne-pain."

. De la part d'un organisme de formation :

"Ce que je veux vous enseigner parce que c'est ma mission de le faire (v.g. scolariser, avoir plus de clients, faire des profits, renforcer la région)."

. De la part de l'Etat, en position d'influencer le développement collectif :

"Ce que les citoyens devraient (ou doivent) apprendre, étant donné mes vues sur eux (v.g. conformisme, mobilité de la main-d'oeuvre, développement des ressources locales, participation à la vie civique)."

Je crois vraiment qu'on doit expliciter nos intentions et nos mobiles, nos intérêts et nos volontés. On doit le faire en ce sens qu'on est plus utile comme ça, étant donné le projet de l'éducation permanente lui-même qui vise à donner du pouvoir au formé. Ce pouvoir, le formé doit le prendre aussi au dépens du formateur ! En tout cas, le formé et le formateur doivent déglobaliser leur relation et limiter au nécessaire la dépendance qui caractérise obligatoirement cette relation.

Ceci pour l'idéologie. Pour l'efficacité aussi on a intérêt à être clair dans la position du problème, à ne pas envelopper les données de départ dans des mots occultes.

Les données exprimées clairement sont d'autant plus importantes à connaître au moment de planifier la formation que celle-ci intervient dans un projet de changement social intentionnel (v.g. développement local ou régional) ce qui est de toute évidence le cas de l'éducation populaire en Grèce. En effet, quand on planifie c'est mieux d'être précis, de ne pas utiliser des mots au sens caché ou approximatif.

J'aime bien la locution "données importantes à connaître au moment de planifier la formation". Elle est beaucoup plus dynamique et plus ouverte que celle de "besoins". Je l'ai utilisée avec profit dans un autre texte portant sur un sujet connexe, celui de la planification de la formation professionnelle dans une perspective de développement socio-économique local. Ce texte constitue l'une des trois sections du présent cahier.

Le cas de la couture en éducation populaire

Tous les formateurs et tous les organismes de formation ont mauvaise conscience lorsqu'ils ont un grand nombre d'inscriptions à leurs cours de couture. Pourquoi?

- "ce sont des activités de loisir et non d'apprentissage. En conséquence ça ne relève pas de l'éducation".

- "ce sont les seules sorties que les femmes se permettent sans leurs maris en dehors des courses (ou que leurs maris leur permettent en dehors des courses) et on sent bien que pour obtenir cette permission il est important que le contenu soit de type "traditionnel-femme au foyer". On a honte d'être complice de cela."

- "on a des choses plus contemporaines, plus progressistes, plus "libérées" à enseigner à ces femmes et elles n'y mordent pas."

Par ailleurs, on n'ose pas dire "non", car on se dit que c'est un premier contact, une porte ouverte vers autre chose.

Ces cours de couture mettent l'organisme de formation en contact avec une clientèle, avec des villages, et cela permet de les connaître, de connaître leurs "besoins", d'être connus d'eux.

Reconnaissons que c'est souvent très difficile de "passer graduellement à autre chose", comme le souhaitent les formateurs.

Au séminaire de Jannina (Grèce) en octobre dernier, une formatrice grecque a demandé à l'ensemble des participants de lui faire connaître les expériences intéressantes sur le sujet. Je l'ai rencontrée après la séance car je connaissais une expérience pertinente à sa question. Son intérêt pour mes propos m'a incité à écrire ces notes.

Voici donc l'expérience réalisée à Port-Cartier au Québec.

Le cas de Port-Cartier

Au moment où se situe mon récit, Port-Cartier est une petite ville de la Côte-Nord du Golfe Saint-Laurent (12 000 habitants), ville isolée le long du littoral, dont l'activité principale est la concentration et la manutention du minerai de fer, extrait 300 km au nord et amené par chemin de fer à travers une région inhabitée. La crise économique a depuis lors fait des ravages dans le fer et dépeuplé Port-Cartier, qui compte aujourd'hui 7 000 habitants, mais ce triste épisode n'a pas d'importance pour la suite de mon récit.

- "La Commission scolaire peut venir et vous organiser des cours si vous voulez, mesdames."

- "On aimerait bien ça se perfectionner en couture, et en cuisine, et en tissage. Et apprendre la poterie..."

Et c'est parti.

Les deux formatrices chargées d'organiser l'éducation populaire à Port-Cartier pour le compte de la Commission scolaire de la région, réfléchissent et discutent :

- "Ces femmes ont l'air d'avoir grand besoin de sortir de chez elles "

- "Elles tiennent beaucoup à se rencontrer, puisqu'elles réussissent à se libérer pour fréquenter assidûment les cours de couture."

- "Elles veulent occuper leurs loisirs, c'est évident. C'est évident aussi qu'elles veulent des loisirs productifs; elles ne se satisfont pas de potiner ou de regarder la télévision."

- "Mais ces femmes ne cherchent pas d'abord à apprendre. Elles cherchent à se rencontrer et à produire d'abord et, éventuellement, à

apprendre. Elles demandent à apprendre parce que nous leur offrons d'apprendre et aussi parce que c'est la seule sorte de demande que nous puissions recevoir. De plus, c'est probablement plus acceptable pour elles-mêmes et pour leur entourage."

Mais que d'ambiguïté !

Si on en reste là dans l'analyse, on se trouve rapidement devant deux problèmes. Appelons le premier "éducatif" et le second "administratif".

Le problème éducatif est celui-ci : le "besoin" de se rencontrer et de produire durera plus longtemps que les 45 heures d'affilée (15 semaines x 3 heures) que peut durer l'apprentissage des contenus en cause et surtout s'étaler sur une période bien plus longue que 15 semaines. C'est un problème que nous connaissons tous. Habituellement, on règle ce problème en faisant mousser le besoin éducatif, c'est-à-dire en faisant se succéder : Couture I, Couture II, Couture III, IV, V jusqu'à ce que le projet sombre dans l'ambiguïté complète ("ça ne débouche pas", "on pousse à la consommation de cours alors qu'on poursuit des objectifs d'autonomie", etc.). L'organisme de formation ne comprend plus ce qu'il a pourtant lui-même déclenché et l'abandonne sous le coup de la honte !

Le problème administratif est le suivant : si on cherche à résoudre le premier problème en levant d'abord l'ambiguïté, on se trouve devant un obstacle administratif et financier. En effet, si l'on veut aider les dames dans leur désir de sortir de chez elles, de se rencontrer et d'avoir des activités productrices, il faudrait qu'un local soit accessible de nombreuses heures chaque semaine (disons cinq après-midi par semaine ou quatre soirs par semaine) sur une période indéterminée. Tout de suite, deux objections :

1. l'organisme de formation n'est plus dans son mandat ni dans ses façons habituelles de travailler;

2. L'encadrement d'un tel groupe entraînerait des coûts prohibitifs et injustifiables, ne serait-ce qu'à cause du salaire de la formatrice pour une telle durée.

On en était là de la discussion, à Port-Cartier, quand les formatrices firent la synthèse suivante :

1. Le "besoin" d'apprendre est réel mais secondaire.

2. Devoir suivre des cours pour se rencontrer et produire des choses est une obligation arbitraire et artificielle. Elle entretient une ambiguïté et une dépendance peu éducatives.

3. On n'a pas besoin tout le temps d'un formateur de coupe-couture.

Et elles se mirent à chercher comment elles (et la Commission scolaire) pourraient aider ces dames à donner suite à leurs "besoins". 1. de sortir 2. de se rencontrer 3. de produire et 4. d'apprendre. Et les aider sans se limiter à leur donner des cours.

Si bien que ce qui aurait pu être un cours de couture (et cuisine et poterie) était devenu, après quelques mois d'organisation et de réflexion, ceci :

> La Municipalité de Port-Cartier (la Municipalité est juridiquement distincte de la Commission scolaire), qui dispose du sous-sol de l'église comme local communautaire, met une partie de ce local à la disposition du groupe cinq après-midi et cinq soirées par semaine. Les personnes qui avaient "besoin" d'apprendre à coudre y viennent pour se rencontrer et pour produire des choses : couture, crochet, poterie. Le soir quelques hommes se mêlent aux dames. Ces gens sont largement responsables du fonctionnement de leur Centre. La Municipalité fournissant le local et la Commission scolaire les formatrices, les participants fournissent le matériel, s'occupent de la trésorerie, de l'entretien quotidien, etc.

Divers ateliers occupent des "coins" de la salle, correspondant à des activités distinctes : couture, poterie, tissage, etc. Les enseignements "techniques" sont fournis, à l'occasion, par les participantes qui possèdent la compétence technique. Stimulées par cette possibilité, certaines dames font des recherches dont elles réinvestissent le résultat sous forme de conseils aux collègues.

Le fait de se rencontrer, d'échanger, de produire, d'enseigner semble procurer aux participantes (et aux participants) des occasions recherchées de se sentir solidaires (le contraire de : isolés), de se mettre en valeur, de demander, de recevoir et de donner de l'aide.

Les deux formatrices du début ont présidé à la mise en place de cette organisation en assurant notamment un partage harmonieux du pouvoir, qu'elles détenaient à l'origine, avec les participantes. Notamment, elles ont aidé les participantes à s'organiser pour assumer la responsabilité du Centre.

Une fois cela fait, elles assurent une supervision générale et aussi une aide au fonctionnement du Centre. Notamment, elles aident les participantes à savoir ce qu'elles veulent obtenir du Centre et à se le procurer. Ce sont deux choses difficiles et fondamentales. Fondamentales puisque le Centre n'a pas d'autres bases, d'autres raisons d'être que de procurer aux participantes ce qu'elles veulent. Difficiles parce qu'en matière éducative notamment, on sait définir des "besoins" pour les autres mais rarement pour soi !

Il est impossible pour vous et moi, et même pour les participants eux-mêmes, de prévoir ce que deviendra un tel centre. C'est-à-dire que tout est possible.

A l'origine, des dames de Port-Cartier souhaitaient se rencontrer hors de chez elles. Elles voulaient aussi exercer dans leurs loisirs

une activité productrice. Elles ne répugnaient pas à apprendre de nouvelles techniques de couture ou concernant des métiers d'art, cette idée leur souriait même lorsqu'on le leur proposa. Quant à apprendre à apprendre en groupe, apprendre à enseigner à des compagnes, apprendre à apprendre d'une compagne, apprendre à prendre des responsabilités dans un centre communautaire, c'était autre chose. Pour certaines, ce fut facile et naturel, d'autres durent fournir un effort imprévu, d'autres enfin se sont tenues à l'écart le plus possible de ces choses.

Appeler cela des besoins ? Le principal, c'est que les formatrices ont su saisir ce qui se passait réellement (et pas ce qui aurait dû se passer) et y réagir en personnes d'action et d'éducation. Et l'intérêt de l'expérience de Port-Cartier est moins dans ce qu'est devenu un cours de couture que dans la façon dont les formatrices s'y sont prises pour comprendre et interpréter Port-Cartier, la vie des femmes de Port-Cartier, et la démarche qu'elles ont suivies pour rendre un service éducatif à ces femmes.

Cette démarche d'éducation populaire peut certainement être transposée dans des situations de développement économique régional. J'ai visité à Etchary, au Pays basque français, un centre de formation agricole qui fonctionne comme un centre de formation et d'animation professionnelle de la région immédiate.

Pour en revenir à Port-Cartier, il faut préciser avant de terminer que la Commission scolaire et les formatrices n'étaient pas neutres dans cette affaire, ni ouvertes à toute éventualité. Leurs trois contraintes ou orientations de fond étaient les suivantes :

1. L'organisme de formation avait décidé de "faire quelque chose" à Port-Cartier, de manifester sa présence dans cette ville de sa juridiction.

2. Pour faire leur travail, les formatrices disposaient d'une quantité donnée de fonds.

3. Les formatrices tenaient à ce que les groupes avec lesquels elles travaillent se prennent en charge le plus possible et qu'éventuellement ils apprennent à le faire. La Commission scolaire cautionne cette orientation.

D'une manière, les formatrices avaient des "besoins". Elles avaient "besoin" de respecter ces orientations.

Le travail des formatrices, auquel furent associées les participantes d'ailleurs, était donc de trouver une action, une activité (ce fut le Centre) qui tienne compte au mieux des "besoins" de tout le monde et qui soit susceptible de les satisfaire.

Les formatrices sont Mesdames Gisèle Proulx et Marie-Claire Chrétien de la Commission scolaire régionale de la Côte-Nord, dont le siège est à Sept-Iles au Québec.

Elles travaillent sous la responsabilité de Monsieur Carol Grant. A la lecture de ces notes, ces trois personnes m'ont suggéré de mentionner le support qu'elles ont reçu de l'Equipe d'aide au développement, ministère de l'Education, pour la réalisation de l'intervention décrite ici.

Le ministère de l'Education du Québec a fait un vidéogramme sur cette expérience. On peut se le procurer au Service de Recherche-développement de la Direction générale de l'éducation des adultes à Québec.

UNE TENDANCE DONT L'AMPLEUR INTERNATIONALE S'ACCENTUE: FAIRE SERVIR L'ÉDUCATION DES ADULTES AU DÉVELOPPEMENT RÉGIONAL

Ce texte paraîtra aussi dans les actes du Symposium international sur l'éducation permanente tenu à Montréal en avril 1983

L'ÉDUCATION DES ADULTES ET LE DÉVELOPPEMENT RÉGIONAL

Au Symposium international de Montréal sur l'éducation permanente, en avril 1983, j'ai coordonné les travaux d'un atelier portant sur l'éducation des adultes et le développement régional.

La méthode de travail utilisée fut la suivante: la plupart des participants ont présenté tour à tour une action de formation dont ils sont artisans et qui a un lien avec leur région et son développement. Ces présentations étaient suivies des commentaires que nous suggéraient les actions décrites.

Sans faire du présent texte un compte rendu des travaux de l'atelier, j'en retiens l'articulation générale: je résume brièvement les cas rapportés, juste pour fournir au lecteur des exemples, des images, puis je formule un certain nombre de commentaires qui sont des réflexions sur le sujet "éducation des adultes et développement régional".

1. Cas étudiés au Symposium

1.1 Quartier Limoilou de la ville de Québec, quartier classe moyenne inférieure.

Action de formation des propriétaires et employés des PME du quartier: aide au regroupement par profession, information sur les subventions disponibles, formation sur mesure (formation technique et formation à la gestion). Formation aussi des membres d'une coopérative d'habitation: formation à la restauration d'immeubles et à la gestion de la coopérative.

Actions présentées par le cégep de Limoilou.

1.2 Côte-Nord du Saint-Laurent, au Québec. Immense territoire littoral (disons 900 km) éloigné de la capitale provinciale (disons 700 km) et très secoué par la crise qui sévit dans la sidérurgie.

Aide au regroupement, support à l'action collective, formation technique et formation à la gestion (financement, mise en marché) pour les membres de trois professions "marginales": trappage des animaux à fourrure (900 personnes), pêche côtière (1 200 personnes), agriculture (150 personnes).

Action présentée par le cégep de Sept-Iles et le Conseil régional de développement de la Côte-Nord.

1.3 Baie des Chaleurs (Gaspésie)

Animation et support technique des milieux professionnels et administratifs pour la préparation, la tenue et le suivi du Sommet économique du comté de Bonaventure. Un sommet économique régional est une réunion publique de concertation des principaux intervenants économiques d'une région[1]. C'est l'aboutissement et le temps fort d'un processus d'exploration commune, d'élaboration en commun de problématiques, de propositions d'action et surtout de décisions.

Action présentée par le Groupe de recherche-action en développement de la Baie des Chaleurs.

1.4 Vallée de la Matapédia, entre le Bas Saint-Laurent et la Gaspésie. Territoire agro-forestier qui perdait sa population jusqu'à tout récemment.

Formation à la création et à l'expansion d'entreprises, sur un territoire où, traditionnellement, l'on n'entreprend pas.

Action présentée par le cégep de Rimouski.

1.5 Santa Catarina (Brésil)

Dans cet État prospère, la formation professionnelle des adultes appuie des programmes gouvernementaux de développement socio-économique. Pour consolider le tissu rural et

---

(1) Un sommet peut être national ou régional, global ou sectoriel. Le sommet est un mécanisme de concertation inventé par le Gouvernement il y a cinq ans. Le modèle suggère fortement un caractère le plus ad hoc possible, en tout cas aucun caractère de régularité ni de permanence.

aider la population la plus démunie, on offre en particulier deux importants programmes de formation: l'un concernant sa gestion des petites exploitations agricoles, l'autre la commercialisation des produits artisanaux.

Action présentée par la Fundasao Catarinense de Trabalho (Fucat).

1.6 Région de l'Amiante, entre la Beauce, les Cantons de l'Est, les États-Unis et d'autres.

Vaste action d'animation communautaire et de support à l'action collective d'un groupe de 500 agriculteurs et leur famille, dans ce territoire officiellement "non agricole". L'action s'appuie entre autres sur la lecture du milieu par les gens eux-mêmes et sur la description critique de leur situation.

Action présentée par la commission scolaire régionale de l'Amiante.

1.7 En Wallonie (Belgique)

Support à la création d'entreprises coopératives au moyen d'une formation d'un an offerte à des personnes qui ont en main un projet réaliste. Formation technique, politique et de gestion. Le projet se situe dans une région en difficulté à la suite des problèmes de l'industrie sidérurgique.

Action présentée par le Centre expérimental de formation à l'action sociale et culturelle.

1.8 En Estrie, au Québec

Les organismes publics d'éducation se donnent volontairement une association dont le but est de leur faciliter la concertation de leurs efforts sur un territoire unique et commun. Parfois ce nouvel organisme suggère à ses membres des missions nouvelles où ils refusent finalement d'aller. Parfois les coopérateurs se servent de cet organisme pour mieux faire ce qui est leur mission première selon eux: services d'accueil et référence à la population, appui aux Chambres de commerce ou à la Maison de l'industrie pour la création d'entreprises sont des exemples réussis de la deuxième sorte.

Action présentée par Fer de Lance.

2. Commentaires

2.1 D'où vient l'actualité de ce thème ?

D'où vient l'actualité de la question du lien entre la formation et le développement régional ? Pourquoi cette question survient-elle aujourd'hui et simultanément dans un très grand nombre de pays ? Premier élément de réponse:

2.1.1 C'est à cause de la crise économique. La crise économique en effet est cause de l'augmentation de la population de certaines régions économiquement faibles: les jeunes reviennent chez leurs parents à la recherche d'un gîte et d'un couvert que le bien-être social

ne peut leur permettre de se payer; l'absence de grands chantiers fait que les travailleurs qui s'y étaient expatriés reviennent dans le village de leur origine. Par ailleurs, des jeunes, instruits et développeurs potentiels, ne quittent plus leur région, par défaut ou par choix, et veulent y exercer leur talent.

En somme, les régions ont plus de besoins et plus de potentiel.

2.1.2 Mais cette question de l'actualité du thème "formation et développement régional" a d'autres facettes. La région représente pour de plus en plus de gens un cadre de vie désirable, tant au plan professionnel que social, familial et culturel. Au Québec par exemple, la création des commissions scolaires régionales, des collèges publics (le réseau des cégeps) et de l'Université du Québec ont fourni un lieu d'exercice professionnel à des diplômés de toutes sortes, originaires de la région ou de l'extérieur et se fixant dans la région le plus souvent, créant des foyers d'activité intellectuelle pour le bénéfice éventuel de la communauté. En échange, la région offre des loisirs et un cadre physique qui sont recherchés: activité physique, air et eau propres, possibilités de contact avec la terre, la forêt et l'eau et, à un autre niveau, possibilité d'engagement social dans un cadre et avec des enjeux à échelle plus humaine, moins anonyme.

Il en résulte une plus grande capacité des régions de se prendre en main et plus de revendications pour plus de pouvoir aux régions.

2.1.3 Un autre élément explique le recours à la formation comme support au développement régional et c'est le suivant: bien avant que la crise économique n'atteigne sa phase aiguë, on a pu constater l'insuffisance des mécanismes, traditionnellement centralisés, de la planification et du développement économique. On a commencé à croire alors qu'il fallait aussi que les régions soient fortes et qu'elles avaient besoin d'un pouvoir d'initiative important pour mettre à contribution leur potentiel de développement. De plus en plus en effet, on considère que le rôle des régions, en matière de développement, n'est pas seulement d'être le relais des bonnes idées du gouvernement central mais que la région a un devoir sinon un pouvoir d'initiative.

Il ne s'agit pas là d'une idée évidente au même degré pour tous mais d'une tendance, probablement lourde, avec laquelle il faut compter[1].

2.1.4 Une autre des raisons pour lesquelles on associe l'éducation des adultes au développement régional est la richesse pédagogique de l'éducation des adultes. L'éducation des adultes s'inscrit volontiers dans un courant de "fonctionnalité" suivant lequel l'éducation (des adultes) est un moyen dont la finalité est dans un projet de développement et qui a un sens explicite en regard de ce projet. Ainsi l'éducation a recours à une variété de méthodes pédagogiques aptes à correspondre à divers contextes d'apprentissage

---

(1) Au Québec, par exemple, le Gouvernement a un projet en ce sens exposé dans le document de consultation Le choix des régions. La France régionalise, la Grèce développe l'éducation des adultes dans une perspective régionale.

(milieu scolaire, milieu de travail, milieu social ouvert). Sur ces questions méthodologiques d'ailleurs notre atelier fut très probant de la richesse pédagogique de l'éducation des adultes: animation socioprofessionnelle d'artisans, d'agriculteurs, de pêcheurs, de trappeurs, etc. allant jusqu'à inclure les familles (cas de l'Amiante et des agriculteurs brésiliens), formation sur mesure dans des PME sur des contenus techniques ou de gestion, prêt de services professionnels, diagnostic de besoin et création de contenus d'un ordre nouveau (créateurs d'entreprises en Wallonie et dans la Matapédia), conseil technique aux entreprises (Fer de Lance) ou accueil et référence d'individus et de groupes sont autant de résultats du souci de fonctionnalité.

À travers ces exemples on voit bien que l'éducation des adultes est un de ces lieux privilégiés où l'éducation s'adapte au milieu où elle se pratique. Et le cas de l'animation des agriculteurs de la région de l'Amiante illustre cela à merveille. En effet, l'action collective des agriculteurs a eu comme assise une démarche collective, longue et méthodique de "lecture" du milieu où les gens ont justement appris à se connaître, à se reconnaître et à se déterminer.

Le choix d'une telle stratégie (lecture du milieu) tenait compte des caractéristiques elles-mêmes de ce milieu (v.g. le milieu agricole de cette région est un milieu officiellement non existant, en tant que "territoire non agricole") et tenait aussi

compte du statut et des moyens de l'organisme intervenant (un organisme scolaire public croyant à la formation par l'action collective). De plus, une telle stratégie mise en oeuvre, les bases étaient posées pour un projet d'action particularisé et éventuellement éclairé et en prise avec la réalité, adapté aux ressources et contraintes du milieu et de ses gens.

Pour résumer ce commentaire je dirai ceci: l'actualité quasi universelle du thème "éducation des adultes et développement régional" tient aux raisons suivantes: en même temps que la crise se fait sentir davantage dans les régions, en même temps les régions disposent de plus de ressources intellectuelles pour s'en sortir. Cela survient à une époque où le vouloir vivre en région semble connaître une vigueur accrue. Par ailleurs, des planificateurs du développement économique (hommes politiques, entrepreneurs, fonctionnaires) considèrent que l'initiative autonome des régions, appuyée par l'État, fait partie des moyens de vivifier l'économie. En somme, plusieurs tendances concourent à la nécessité du développement régional. C'est à ce moment-ci que les promoteurs de l'éducation des adultes affirment leur volonté de fonctionnalité, leur volonté de contribuer à l'élaboration et à la réalisation de projets de développement et notamment des projets de développement socio-économique régional. Enfin, dernier élément de la conjoncture favorable: l'éducation des adultes connaît une richesse pédagogique très grande qui, au plan technique, la rend apte à contribuer utilement au développement territorial et même à en partager le leadership.

2.2 Formations nouvelles, formations traditionnelles

Je m'en voudrais de laisser croire que seules les formations nouvelles et inédites sont porteuses de développement régional ! Il est en effet évident que la formation professionnelle "ordinaire" par exemple est nécessaire à la santé des entreprises industrielles et agricoles d'une région, non seulement pour la création d'entreprises mais aussi pour leur consolidation, leur développement et pour leur maintien pur et simple. À la limite, un organisme de formation dans une région est une activité économique bien réelle. Avec un collègue[1] nous avons commencé une sorte de typologie, tentant de nommer le lien varié que la formation peut entretenir avec le développement régional.

2.3 Les formateurs occasionnels

Très souvent, dans les actions de formation d'adultes en général et en particulier dans celles qui sont liées au développement régional, le formateur est une personne du milieu dont la profession n'est pas la formation[2]. De façon très

---

(1) Desrosiers, Jules; Ross, Vincent: La formation des adultes et le développement socio-économique régional. Service de recherche et de développement, Direction générale de l'éducation des adultes, ministère de l'Éducation du Québec, 2 novembre 1982, 54 pages.

(2) Dans les Commissions scolaires du Québec, 97% des formateurs d'adultes sont des employés à temps partiel (50% au moins dans les cégeps), leur prestation étant de moins de 180 heures par année dans 75% des cas. À ce sujet, voir: les chantiers de l'éducation des adultes, groupe de travail 2.10 sur la formation des personnels de l'éducation des adultes. Rapport final - Direction générale de l'éducation des adultes, ministère de l'Éducation du Québec, février 1983, corrigé en avril 1983, 15 pages (et annexes).

générale on reconnaît la pertinence de cette fonction de formateur occasionnel. La question du "bon" encadrement pédagogique à donner à ces personnes ne s'en pose pas moins comme celle de leur rôle et de leur statut administratif, qui demandent à être clarifiés.

2.4 La solidarité, une condition

On a remarqué, à l'origine de beaucoup de projets innovateurs de formation liée au développement régional, une identification poussée de l'organisme de formation et de ses leaders à leur région, une solidarité de l'organisme avec son territoire et une réinterprétation de la mission éducative de l'organisme dans le sens du bien-être collectif, du mieux-être, de "vivre ici dignement"(1), de "mieux servir la région telle qu'elle est", etc.

2.5 Choix de société

Tout au cours des travaux de notre atelier, on a "vu" le problème crucial des valeurs sociales et du modèle de développement privilégié. Exemples: pour plusieurs, le développement régional ne peut être qu'endogène, il signifie le plein emploi des ressources humaines et autres de la région; dans certaines actions, la place de la qualité de l'environnement physique est prépondérante, ailleurs on privilégie d'abord l'entrepreneurship coopératif. Certains sont à la recherche d'alternatives économico-sociales et parmi eux certains croient que "small is beautiful". Ailleurs, on fait l'option de se mettre d'abord au service des "gros", en se disant que ce sont eux qui assurent la trame du tissu économique régional.

---

(1) ROY, Gilles. Formation comme support au développement régional. Service d'éducation permanente, Cégep de Rimouski, juin 1981.

La détérioration de certaines situations et de certaines régions est telle qu'on peut aujourd'hui faire flèche de tout bois, un peu comme (à l'inverse) dans les années d'abondance on pouvait tout faire sans choisir.

Mais cela n'aura qu'un temps et un jour il y aura des choix de faits. Faut-il alors choisir aujourd'hui ?

Peut-on dire que les solutions d'aujourd'hui sont bonnes pour aujourd'hui si elles sont bonnes aujourd'hui, point ? C'est vrai, mais c'est court !

2.6 Pourquoi la participation ?

Signalons au passage une chose qui ressort des paragraphes précédents, à savoir que le développement économique n'est pas qu'économique. Il est socio-économique, culturel et politique. Observons aussi que la plupart du temps mais pas toujours les organismes régionaux d'éducation des adultes optent d'emblée pour une prise en charge de l'activité économique par des agents locaux et régionaux issus de la région. Parfois ces agents sont déjà des leaders, parfois ce sont de petits propriétaires-exploitants, ou des employés, ou des inactifs économiquement. On vise alors à les faire participer au pouvoir et à l'activité économique, mais pas seulement à l'activité économique.

C'est un choix idéologique bien sûr. Mais c'est aussi un choix stratégique aux bases aussi profondes. En effet l'on est convaincu par exemple que seuls les agriculteurs de l'Amiante ont le pouvoir de développer l'agriculture

de l'Amiante ou encore que la preuve a été faite que le développement de l'Est du Québec n'arrivera pas en avion dans un attaché-case, mais d'abord par les gens de l'Est eux-mêmes.

Ce n'est donc pas seulement par choix valoriel qu'on "fait participer" la base la plus large possible, mais aussi par simple souci d'efficacité.

2.7 Rapports de pouvoirs entre les régions et le Central

Les régions ne peuvent être développées sans une volonté des régions. Cela est sûr. Cette volonté place la région en opposition avec le pouvoir central. Exemple: les gouvernements centraux ont souvent des politiques de mobilité de main-d'oeuvre et mettent l'éducation au service de cet objectif. Un tel objectif s'oppose alors de fait à l'adaptation de l'éducation à une stratégie de développement endogène de la région. Autre exemple: il est difficile pour les politiciens et pour les fonctionnaires de l'État de trouver une façon d'administrer les fonds nécessaires aux régions qui soient adaptés aux besoins des régions et qui ne soient pas du cas par cas. Or l'idée même de cas par cas s'oppose à celle de bureaucratie. D'où tendance à la standardisation. Est-ce à dire qu'un maximum de décentralisation sert le mieux la cause du développement régional ? Rien n'est moins sûr. Il y a la redistribution des ressources financières qui est utile au développement régional. Il y a aussi la capacité (démontrée) du pouvoir central de corriger des faiblesses locales en imposant des mesures bonnes et des correctifs nécessaires. Au cours du

Symposium, la grande décentralisation suisse en matière d'éducation nous est apparue comme responsable du maintien de la pauvreté culturelle et sociale de certains territoires suisses isolés.

Il faut donc aussi au niveau central une volonté d'appuyer le développement régional endogène.

Dans les faits, le partage des pouvoirs et l'ajustement des rôles s'accompagneront de la recherche constante d'un meilleur équilibre. Et cette recherche sera par moment harmonieuse et par moment pénible. Elle n'exclut pas les luttes, de très concrètes luttes de pouvoir.

2.8 Pourquoi les organismes régionaux se concertent-ils ?

Les actions où la formation est au service du développement régional sont souvent des actions où plusieurs organismes d'éducation s'associent entre eux ou encore des actions où un ou plusieurs organismes d'éducation s'associent avec d'autres partenaires en région. Les modes d'association sont d'une grande variété et il y a lieu de consacrer plus d'attention que je ne le ferai dans ce paragraphe à la description et à l'explication de cette variété[1]. Contentons-nous ici de noter que ces associations s'expliquent toutes de la manière suivante: les organismes de formation ont une juridiction éducative d'abord, comme leurs partenaires ont une juridiction sanitaire ou financière ou économique, etc. Souvent les juridictions sont découpées plus finement

---

(1) Voir les recherches que poursuit Christiane Sirois pour le compte de la TREAQ (Table des responsables de l'éducation des adultes du Québec).

encore: les grands malades, les études collégiales, l'agriculture, etc. Ces juridictions rendent les mandataires aptes à dispenser des services dans une zone où ils sont autonomes et responsables. Cette zone est territoriale de fait mais elle est d'abord professionnelle. Elle est définie par des services-à-offrir-aux-personnes-qui-présentent-telles-caractéristiques ou par des gestes-à-poser-avec-elles.

Trois cas se présentent qui débordent parfois les juridictions ainsi découpées.

Premier cas: on veut offrir un service (éducatif) nouveau. Parfois le service éducatif en question correspond à la juridiction et à la compétence technique de l'organisme qui a l'idée de l'offrir. Alors pas de problème. Parfois la juridiction en appartient à plusieurs organismes d'éducation et peut-être aussi la compétence technique. Alors les organismes d'éducation concernés s'associeront pour régler ce problème. Quel est ce problème ? Pourquoi s'associer ? Ce peut-être pour éviter un dédoublement coûteux, pour que le client ait un accès simplifié au service (souvent ça veut dire "accès tout court") ou pour rapprocher le service du client (même remarque) ou encore parce qu'aucun des associés n'a seul la force de justifier son "intrusion" hors de son champ habituel, alors que l'association donnerait à leur geste, la légitimité nécessaire.

Second cas: pour définir ou pour rendre le service éducatif, il se peut que l'éducation doive s'associer à des agents qui ont une responsabilité autre qu'éducative, v.g. s'entendre

avec la Chambre de commerce pour préciser un service à rendre aux PME ou pour atteindre ces dernières. Et ce deuxième cas nous amène au troisième.

Troisième cas: moins la problématique des interventions éducatives est exclusivement interne à l'éducation, ce qui arrive quand l'organisme augmente son souci de fonctionnalité, plus l'organisme d'éducation doit collaborer avec une diversité de partenaires. Ce qui se passe nécessairement lorsqu'un organisme de formation veut que le plus grand nombre des services éducatifs qu'il rend serve le plus possible au développement régional. Il doit collaborer, s'associer. Pourquoi ? Parce qu'il partage avec d'autres agents le mandat du développement régional. Parce qu'il doit refaire fréquemment, avec les autres mandataires, la problématique et les stratégies de développement régional. Parce que, pour mettre au point et dispenser les services éducatifs nécessaires au développement régional il a besoin de l'apport financier des autres partenaires, de leur appui technique, de leur know how, et aussi de l'appui politique qu'ils offrent.

Cette question de la caution politique recherchée et trouvée dans l'association mérite d'être soulignée. Disons simplement que l'organisme d'éducation, puisque c'est de lui qu'on parle, cherchant à se situer comme plus significatif et plus actif dans la région, plus utile à son développement, est relativement fragile et vulnérable, sorti qu'il est alors de sa carapace, de son château fort où on le reconnaît comme souverain moyennant qu'il s'y cantonne, ce domaine réservé,

cette juridiction étant de dispenser des cours, de former des diplômés compétents dans leur discipline, à la rigueur dans leur métier.

Comme on le voit, l'association interinstitutionnelle est nécessaire et complexe.

QUELLES DONNÉES SUR L'EMPLOI PEUVENT ÊTRE UTILES AUX ORGANISMES D'ÉDUCATION DES ADULTES?

J'ai participé, en juin 1983, à une mission québécoise en France portant sur les "schémas régionaux de la formation professionnelle". J'étais avec quatre autres Québécois [1] préoccupés eux aussi par les liens entre l'éducation des adultes et le développement d'une région. Les schémas régionaux sont un instrument régional de planification de la formation professionnelle. L'idée est d'influencer les responsables régionaux de la formation des adultes, au moyen de données chiffrées sur la situation locale (ou régionale) dans les trois domaines suivants : l'emploi (dans quels secteurs professionnel ou économique sont les emplois, quel est le niveau de compétence requis ?), la formation (combien de personnes formons-nous, chaque année et dans quelles branches ?) et le chômage (quelle est la formation des chômeurs et ils sont combien ?).

A première vue, on devine l'intérêt de telles informations pour orienter les décisions de ceux qui planifient la formation profesuionnelle dans une région. Les schémas régionaux reposent sur le double postulat suivant :

1. Il est nécessaire d'avoir de telles données pour guider les décisions en matière de formation.

2. Il est nécessaire que les divers agents de la formation professionnelle et de l'activité socio-économique régionale se concertent.

Si ces deux idées sont généralement admises, les schémas régionaux français ont le mérite de les nommer clairement. En plus, les schémas régionaux représentent une tentative poussée de formalisation des conséquences de ces postulats de la formation professionnelle. L'observation des schémas régionaux fut donc très stimulante.

---

(1) MM. Alexandre Prévost du Cégep F.X. Garneau, Jean-Robert Vaillancourt du Cégep de l'Outaouais, Germain Voyer du Cégep de Rimouski et Denis Turbis, répondant des institutions de la Côte-Nord.

Réunis avec quelques autres collègues à Baie-Comeau le 1er septembre 1983 [1], nous avons discuté de la question des données utiles en région. Car, en France, nous avions constaté qu'une trop grande systématisation de la cueillette de données était néfaste, dans la mesure où elle écrase les décideurs sous des monceaux de papier, les égare dans le verbiage quand elle ne les induit pas en erreur [2].

Nous avons fait consensus sur les conclusions suivantes :

1. Il est utile aux organismes de formation de disposer de données statistiques régionales sur les besoins des entreprises et des secteurs d'activité économique.

2. De telles données existent chez-nous; elles sont produites au cours de l'"analyse des besoins". Saisies à l'échelle régionale, ces données sont agglomérées à l'échelle québécoise et canadienne. Seules ces données agglomérées sont disponibles, les données régionales étant tenues cachées (eh oui !). Cela est déplorable.

3. Les données statistiques doivent être utilisées avec prudence car la prévision comporte une marge d'erreur parfois spectaculaire pour diverses raisons. Exemple : les interviewés ont répondu à la légère sur l'évolution des besoins dans leur secteur; ils

---

(1) S'étaient joints aux membres de la mission, MM. Alcide Daigneault du Cégep de Rimouski, Carol Lavoie du Cégep de Sept-Iles et Laval Morin de la Commission scolaire de la Vallée de la Matapédia. Le but de cette réunion était de discuter les résultats de notre mission et les suites que nous recommandons d'y apporter. Tout cela est consigné dans notre Rapport de mission (septembre 83, disponible au service de recherche-développement de la DGEA). Ce rapport porte surtout sur le développement régional et la concertation comme support au développement, qui sont les intérêts premiers des participants. La présente note sur les données, aspect lui aussi fondamental du développement régional et de la planification de la formation, complète notre tour d'horizon.

(2) Nous critiquons d'autant plus facilement ce que nous avons vu, que nos hôtes français eux-mêmes nous ont aidé à le faire.

peuvent aussi avoir intérêt à gonfler (ou à camoufler) les besoins en main-d'oeuvre; un imprévu administratif, économique ou technique peut intervenir qui tue dans l'oeuf un "besoin" prévu.

4. Les données statistiques requises ne sont pas les mêmes selon qu'on planifie la formation initiale (première qualification), le perfectionnement, le recyclage.

5. Les Français utilisent le concept de "bassin d'emploi". C'est le plus fin niveau géographique d'analyse et d'agglomération des statistiques d'emploi et de chômage. Ce concept combine lieu de résidence et lieu de travail. A l'expérience cependant, il semble que ce niveau, intéressant pour décrire, induit en erreur si l'on veut prédire car les frontières mêmes d'un bassin d'emploi bougent continuellement, sans compter que la population passe d'un bassin à un autre.

6. Il y a une idée que les participants à la discussion ont exprimée avec force et conviction et c'est la suivante : les idées que retirent les organismes de formation de leurs contacts directs avec les entreprises et professions de leurs régions respectives sont aussi nécessaires que les données statistiques, sinon plus utiles encore.

   Elles servent en effet soit à ajuster les contenus de formation, soit carrément à identifier de nouveaux "besoins" et à créer de nouveaux programmes voire de nouveaux types de services (la formation sur mesure dans les PME fut inventée ainsi). Plus les dirigeants des organismes de formation sont en contact avec leur milieu, plus ils sont capables à travers ces contacts de saisir (comprendre, sentir) l'évolution du milieu et de traduire ces appréhensions en "besoins de formation", plus alors la formation qu'ils donnent risque d'être adaptée aux "besoins" et utile.

7. L'Etat canadien donne actuellement des grandes orientations aux instances responsables de la formation, en définissant des "secteurs d'avenir". Nous trouvons que l'Etat remplit ainsi l'un de ses rôles. Nous trouvons aussi que ce niveau de définition, bien que très grossier, a le mérite d'être réaliste. En effet, il évite d'induire en erreur par une précision artificielle. Il reste aux régions à en dégager la signification pour elles et à prendre leurs propres risques.

8. Pour toutes ces raisons, notre groupe conclut que le Québec ne doit pas croire qu'il existe une quelconque manière "sûre" de faire la planification de la formation. Il ne faudrait surtout pas croire que les schémas régionaux représentent le fin du fin, ce que les Français eux-mêmes ne croient pas. En particulier nous croyons, comme certains de nos interlocuteurs français, qu'il faut se méfier des analyses en apparence très fines, très précises et très complètes ! Non pas que les études statistiques des experts soient inutiles, bien au contraire. Elles doivent cependant trouver une place relative à côté d'au moins deux autres ordres de données : celles, plus ponctuelles et plus légères, que les organismes tirent de leurs contacts directs avec des entrepreneurs et des professionnels et celles, plus globales et plus synthétiques, plus intuitives aussi, que les organismes tirent de leur réflexion sur leur milieu.

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
de l'éducation des adultes